



Facultad de Educación

MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE  
EDUCACIÓN SECUNDARIA

El cine como herramienta para el desarrollo cultural y lingüístico del alumnado  
en lengua inglesa: Propuesta didáctica sobre el multiculturalismo en Reino  
Unido.

Films as a resource for the cultural and linguistic development of students in  
English language: A didactic proposal on multiculturalism in the United  
Kingdom.

Alumno/a: Miguel Rodríguez Cosío

Especialidad: Lenguas Extranjeras (inglés)

Director/a: Luis González Narbona

Curso académico: 2015-16

Fecha: 20 / 10 / 2016

## Resumen

Este trabajo analiza la importancia que tiene la introducción de la dimensión cultural en el estudio de una lengua extranjera, en este caso, en el estudio de la lengua inglesa. Tras hacer un breve repaso por las relaciones entre cultura y lengua, así como el desarrollo de la competencia intercultural y las implicaciones del docente en tal proceso, este estudio se centra en las aplicaciones que pueden tener herramientas como el cine para que el alumno desarrolle una competencia comunicativa eficiente. Finalmente, se ofrece una propuesta didáctica que toma como marco genérico la multiculturalidad en Reino Unido.

Palabras clave: *Lengua, cultura, competencia intercultural, cine, 'East is East', 'Bend it like Beckham'.*

## Abstract

This dissertation analyses the importance of the incorporation of the cultural dimension into the process of acquisition of a foreign language, in this case, in the study of the English language. After a brief review of the relationship between culture and language, the development of intercultural competence and the implications of the teacher in this process, this dissertation focuses on the applications of films in order to develop an efficient communicative competence in the student. Finally, a didactic unit is provided in which the topic evolves around the general frame of multiculturalism in the United Kingdom.

Key words: *Language, culture, intercultural competence, film, 'East is East', 'Bend it like Beckham'.*

## ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN .....	4
2. EL COMPONENTE CULTURAL .....	5
2.1. ¿Qué es cultura? .....	5
3. CULTURA Y LENGUA .....	8
3.1. Breve recorrido histórico. ....	9
3.2. El Portafolio Europeo de las Lenguas. ....	12
3.3. La idea de multiculturalidad y la competencia intercultural. ....	13
3.4. La competencia intercultural según el MCER. ....	15
3.5. La función del docente. ....	19
4. EL CINE COMO HERRAMIENTA: recomendaciones para la práctica docente .....	21
4.1. El cine y la transmisión de la cultura. ....	21
4.2. El cine y la motivación del alumno. ....	23
5. PROPUESTA DIDÁCTICA .....	25
5.1. Las películas. ....	26
5.2. Análisis de los argumentos para una propuesta intercultural. ....	27
5.3. Visionado de las películas. ....	30
5.4. Estructura, objetivos y contenidos generales de la propuesta. ....	30
5.5. Actividades. ....	32
5.6. Evaluación. ....	45
6. CONCLUSIÓN .....	46
7. BIBLIOGRAFÍA .....	47

## 1. INTRODUCCIÓN

Este Trabajo de Fin de Máster se centra por una parte en la función que cumple la cultura en las clases de lengua extranjera y, por otro lado, en el uso del cine como herramienta para desarrollar competencias sociales, interculturales y lingüísticas en el contexto educativo, en especial, centrándose en el ámbito de la Educación Secundaria Obligatoria y Bachiller.

A lo largo de estas páginas realizaré un breve estudio sobre el componente cultural en relación a la enseñanza de las lenguas extranjeras en el aula, además de analizar el uso de películas como plataformas a través de las cuales el alumno puede llegar a conocer realmente ciertos aspectos de la cultura de una sociedad dejando atrás visiones estereotipadas de ésta y, de este modo, romper la barrera cultural que tienen los alumnos con la cultura de la lengua meta.

Por otro lado, a través del desarrollo de actitudes como la empatía o a través del trabajo de ciertas competencias sociales, el cine nos permite crear vínculos interculturales con la sociedad de la lengua que se está analizando, por lo que los alumnos van llegando a la conclusión de que el producto lingüístico de una sociedad en particular está intrínsecamente ligado a la cultura o subculturas particulares de ésta.

Atendiendo a todas estas cuestiones creo que es imprescindible enseñar y aprender una lengua como un sistema no solo lingüístico, atendiendo a la estructura léxica y gramatical, sino también trabajando el componente cultural en el aula, contextualizando así los distintos usos del lenguaje que pudieran derivarse del estándar.

Por último, en este trabajo propondré una serie de pautas o actividades a partir de una selección de películas que se centran en la realidad multicultural del Reino Unido con el fin de trabajar tanto las competencias lingüísticas como para ofrecer a los alumnos visiones distintas sobre la sociedad de este país, en este caso, alejadas de los convencionalismos y estereotipos de la sociedad británica.

## 2. EL COMPONENTE CULTURAL

### 2.1. ¿Qué es cultura?

A la hora de hablar de la *cultura* como concepto todos podemos hacernos una idea de a qué nos estamos refiriendo cuando lo utilizamos. No obstante, según en qué contexto se haga referencia a ciertos elementos o realidades de la cultura, podemos estar manejando ideas que, a pesar de tener relación entre sí, también presenten diferencias de alguna u otra manera.

Como una de las definiciones clásicas del término podemos señalar la propuesta por E. B. Tylor (1871), en la que señalaba que:

“La Cultura o la Civilización, en sentido etnográfico amplio, es ese complejo conjunto que incluye el conocimiento, las creencias, las artes, la moral, las leyes, las costumbres y cualesquiera otras aptitudes y hábitos adquiridos por el hombre como miembro de la sociedad”. (p.19)

Este enunciado de Tylor se convirtió en una de las definiciones generales para la *cultura*, y se mantiene en el tiempo pese al desarrollo y evolución de las ideas en torno a este término.

Por otro lado, cada vez se va introduciendo un mayor número de definiciones que recogen otros elementos que amplían el sentido del término. Como por ejemplo la de Marvin Harris (1982), que alude a una nueva dimensión al incluir no solo la idea de una cultura como conjunto de tradiciones, sino también como un modo propio y específico de pensar y actuar. Este autor define la *cultura* como:

“La cultura alude al cuerpo de tradiciones socialmente adquiridas que aparecen de forma rudimentaria entre los mamíferos, especialmente entre los primates. Cuando los antropólogos hablan de una cultura humana normalmente se refieren al estilo de vida total, socialmente adquirido, de

un grupo de personas, que incluye los modos pautados y recurrentes de pensar, sentir y actuar". (p.123)

Otra definición que nos podría interesar en este trabajo es la de Patrick J. Dubbs y Daniel D. Whitney (1980) que recoge elementos de las definiciones anteriores y a la vez menciona de forma explícita la dimensión lingüística de la cultura, atendiendo a la realidad pragmática:

"Cultura es el conjunto de ideas, estrategias y planes compartidos como guías comunes aprendidas desde la infancia. Las culturas comprenden los valores y las creencias, las reglas y los códigos de conducta y de comportamiento, los paradigmas lingüísticos, los modelos de hacer uso de la palabra (...) y las visiones sobre la manera de hacer y no hacer las cosas". (1980)

Atendiendo a la gran diversidad de definiciones que podemos encontrar sobre la *cultura* podemos decir que, como idea general, la cultura es una categoría muy genérica en la que se incluyen una serie de aspectos o elementos diversos sobre una región o una sociedad determinadas. Dentro de esta categoría incluimos tanto elementos relacionados con las costumbres, mitos y ritos de un pueblo, como elementos relacionados con los ámbitos del arte, la industria, las ciencias, etc.

Habiendo hecho referencia a esto sí que es verdad que, aunque el estudio de la *cultura* vaya ligada al estudio de nociones o ideas abstractas en muchos casos, si nos centramos en la relación de esta con el ámbito educativo, específicamente en relación a la enseñanza de lenguas, debemos realizar algunas concreciones.

Para ello, a pesar de las ambigüedades que pueden surgir a la hora de definir o concretar la idea de *cultura*, podemos tratar de clasificar las distintas formas en las que ésta se manifiesta atendiendo a una estructura interna básica. Podemos recurrir, entre otras, a la distribución que realizan Lourdes Miquel y Neus Sans (2004) sobre los distintos 'tipos' de cultura que ambas consideran

señalar en su artículo *El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua*. Estas autoras distinguen entre:

- La Cultura con mayúsculas: en esta categoría podríamos englobar todos los saberes tradicionalmente considerados como académicos; como la Literatura (¿Quién escribió Romeo y Julieta?), la Historia (¿Qué monarca reina actualmente en Gran Bretaña?), la Geografía (¿Dónde se localizan los territorios de la Commonwealth?), etc.
- La cultura ‘a secas’: esta denominación hace referencia a, en palabras de las autoras, “...todo lo compartido por los ciudadanos de una cultura. (...) todo lo pautado, lo no dicho, aquello que todos los individuos, adscritos a una lengua y cultura, comparten y dan por sobreentendido” (p. 4).

Entre otros elementos, podemos relacionar directamente la cultura ‘a secas’ con el lenguaje, en especial con la pragmática de la lengua, que reflexiona sobre los modos específicos de proceder, pensar e interactuar de los miembros de una sociedad determinada. Según las autoras, es este ‘tipo’ de cultura el que da sustento a los otros dos. A modo de ejemplo, es esta cultura la que nos permite saber cómo debemos saludar a alguien que acabamos de conocer, cómo comportarnos en una entrevista de trabajo o cómo dar una respuesta eficiente en determinadas situaciones.

- La kultura con ‘K’: es la que nos permite identificar a nuestro interlocutor y clasificarlo dentro de un grupo social o cultural determinado. Un ejemplo de ello sería el de poder identificar expresiones lingüísticas de diverso tipo en varios hablantes atendiendo a nuestro conocimiento sobre los registros de la lengua como, por ejemplo, identificar expresiones que pertenezcan al argot juvenil.

En el mundo global en el que vivimos no podemos pasar por alto que son factores como la diversidad y la multiculturalidad los que caracterizan y definen a las sociedades de hoy en día. Como docentes de lenguas extranjeras y atendiendo a estos factores debemos incluir en nuestra práctica una serie de conocimientos, competencias, valores y actitudes que permitan a los alumnos

establecer un diálogo adecuado, en consonancia con la realidad de la lengua meta con la que estén trabajando. Todo aprendizaje lingüístico debe, de un modo u otro, tener una finalidad pragmática, por lo que los alumnos deben ser capaces de reconocer cada contexto comunicativo y adaptarse a ello para que la comunicación se produzca de manera eficiente.

### 3. CULTURA Y LENGUA

Como hemos señalado en la sección anterior, si pretendemos estudiar una lengua determinada debemos tener en cuenta que ésta es a su vez producto de una cultura determinada. Aunque podamos establecer puntos de encuentro o apreciemos cierto tipo de similitudes con la cultura propia, se pueden presentar también diferencias sustanciales. Esta idea de la relación intrínseca entre cultura y lengua queda plenamente recogida en esta cita de los autores M. de Grève y F. van Passel (1971). Como ellos señalan: “La propia enseñanza lingüística contiene ipso facto una enseñanza cultural, puesto que en su condición de fenómeno, la lengua representa en esencia uno de los principales aspectos de la cultura de una comunidad” (p. 173).

Como hemos visto anteriormente, es esa cultura ‘a secas’ la base que sustenta todo tipo de comunicación entre individuos. Las personas nativas en una misma comunidad o sociedad llevan este tipo de información en su genética lingüística, por lo que es posible que la comunicación se desarrolle de manera eficiente. Por otro lado, es obvio que los mecanismos previos que dan paso a la comunicación entre un nativo y un no nativo o entre no nativos se configuran de manera distinta, ya que en el caso de las personas que aprenden la lengua como una lengua extranjera o segunda lengua deben también adquirir esa cultura ‘a secas’ tan necesaria para la comunicación.

Todo esto lleva a la misma conclusión: si como docentes de una lengua extranjera perseguimos el objetivo de que nuestros alumnos aprendan no solo las reglas gramaticales de la lengua, sino que puedan comunicarse de manera eficiente con otro hablante de esa lengua, tendremos que proporcionar



herramientas que faciliten el aprendizaje o adquisición de esa pragmática lingüística y social o esa cultura ‘a secas’. Solo a través de este conocimiento los alumnos podrán llegar a ser, como señalan Miquel y Sans, actores y receptores en lo que se conoce como “diálogos culturales”.

### **3.1. Breve recorrido histórico.**

El estudio de la cultura en el marco de la enseñanza de lenguas extranjeras parece ser primordial para realizar un aprendizaje y adquisición integral y responsable de la lengua. A partir de aquí surge la siguiente pregunta: ¿cómo enseñar y trabajar con la cultura en el aula de lengua extranjera? Pese a que esta idea es compartida de manera general por la comunidad educativa, lo complicado surge a la hora de diseñar mecanismos o estrategias para implementar el estudio de la cultura en las aulas.

Haciendo un breve repaso por las distintas etapas y metodologías por las que ha pasado el estudio de las lenguas podemos ver cómo han ido evolucionando y se han ido integrando los contenidos y competencias relacionados con el estudio de la cultura de esas mismas lenguas.

Los primeros estudios de la lengua de los que se tiene constancia se engloban bajo el nombre de lo que hoy en día se conoce como gramática tradicional. Esta gramática se originó en la época clásica y continuó durante la Edad Media. En gran medida esta gramática se basaba en el estudio de los componentes lingüísticos a través de mecanismos de traducción. A partir de estos procedimientos se inferían patrones universales compartidos por las distintas lenguas. Este tipo de estudios eran poco dinámicos y totalmente encerrados en una misma mecánica fija, ya que negaban las particularidades y rasgos socioculturales de cada idioma, entendiendo el comportamiento de una lengua como un mero puzle de estructuras puramente lingüísticas. Como Maria Teresa Silva Ros (2006) señala:

“La aportación más significativa de este período es la gramática especulativa, una teoría de la gramática universal según la cual, a pesar

de la diversidad cultural, el lenguaje se apoya en unos principios universales que comparten todas las lenguas del mundo". (p. 45)

En etapas posteriores el estudio de las lenguas fue evolucionando debido, entre otros factores, a la aparición y el estudio de nuevas lenguas en el panorama europeo, lo que permitió ampliar las bases sobre las que se sustentaban los estudios anteriores. Las corrientes positivistas tuvieron gran influencia en el estudio de la lengua, que se presentaba descontextualizada, compuesta por elementos separados que no guardaban gran relación entre sí. Por otro lado, también se presentaba como una ciencia objetiva, cuantificable, estandarizada y universal.

Más adelante se fueron desarrollando teorías que empezaban a entender la lengua no solo como un sistema de reglas y combinaciones universales, sino como una manera de expresar el pensamiento individual y colectivo en sociedades determinadas. Ya en el siglo XIX surge lo que se conoce como gramática comparada, que basaba sus estudios en la apreciación de semejanzas y diferencias en cuanto a la estructura de diversos sistemas lingüísticos. Estas teorías abrían en cierta manera esa visión cerrada de la lengua como una serie de mecanismos únicos y universales.

Aun así, no es hasta el siglo XX cuando aparecen realmente, en un corto periodo de tiempo, una serie de teorías darían pie a grandes cambios en la percepción de la realidad lingüística.

La primera de estas teorías surge a principios de siglo, iniciada y desarrollada por autores y pensadores de gran reconocimiento, como Saussure, Jakobson y Bloomfield. A esta teoría se la conoce como Estructuralismo, ya que su eje central era la estructura de la lengua, concebida como una serie de andamiajes en los que los elementos básicos de la lengua se relacionan entre sí para sustentar estructuras a su vez más complejas.

Uno de los problemas que presentaba esta teoría es que basaba su práctica en factores como la imitación o la repetición, además de presentar la lengua totalmente desligada de cualquier tipo de contexto comunicativo, atendiendo tan solo a la perfección en el uso de las estructuras gramaticales.

La segunda de estas teorías se inicia a partir de la publicación en 1957 de *Syntactic Structures (Estructuras Sintácticas)*, de Noam Chomsky que dejaría atrás las bases conductistas para desarrollar el paradigma cognitivista. Con esta obra se iniciaría lo que se conoce como Gramática Generativa o Generativismo, que ofrece una visión de la lengua en la que los hablantes de la misma pueden deducir varios tipos de estructuras debido a la 'creatividad' innata que reside en cada individuo. Lo mismo pasa con el aprendizaje de lenguas extranjeras, en las que los alumnos serán capaces de deducir mecanismos y estructuras nuevas analizando el conocimiento previo de esa lengua junto con el conocimiento sobre el funcionamiento de su propia lengua nativa.

En cuanto a la relevancia de la cultura en el aprendizaje de una lengua extranjera podemos decir que la teoría de Chomsky, junto con las aportaciones de los demás generativistas, supuso la apertura del estudio de la lengua a otras dimensiones, como por ejemplo, a la dimensión mental de la lengua. Los generativistas veían la lengua como una realidad mental con una estructura básica de carácter social, por lo que el estudio de la lengua ya no dependía tan solo de unas estructuras, sino también de un contexto social en el que cobraba gran relevancia el significado, la semántica. Esta apertura de la lengua a la realidad social supuso que los estudios de la lengua fueran permeables a esa cultura 'a secas' de la que hablábamos en la sección anterior.

Por último, no podemos dejar atrás la Pragmática. Este paradigma expone de manera aún más acentuada y otorgando mayor relevancia al papel de los contextos y situaciones comunicativas sobre los aspectos gramaticales. Esta concepción de la lengua se basa en el estudio de estos contextos en todo tipo de formato, tanto en texto oral como en texto escrito, además de concebir la lengua como un sistema comunicativo natural y auténtico, reflejo de una sociedad o cultura determinadas.

A partir del desarrollo de la pragmática podemos ver cómo evolucionan los estudios culturales en el aula de lenguas extranjeras, ya que concebían como centro de análisis los usos y contextos particulares de la lengua, que se corresponden, en muchos casos, con la tipología comunicativa de un tipo de cultura determinada. Como ejemplo, hoy en día no solo reconocemos una lengua dentro de los sistemas lingüísticos de lenguas como el español o el inglés, sino

que dentro del mundo hispanohablante o anglófono podemos apreciar una gran variedad de culturas, subculturas, nacionalidades, acentos, etc., que al final, se transforman en una gran variedad de contextos comunicativos cuyo estudio o análisis debemos incluir en el aula.

### **3.2. El Portafolio Europeo de las Lenguas.**

Todas estas ideas sobre el reconocimiento de la cultura como elemento base en el aprendizaje y enseñanza de lenguas se van recogiendo y ampliando en los programas educativos de enseñanza multicultural y plurilingüe que derivan directamente de los tratados y acuerdos del Consejo de Europa.

A nivel europeo, es este organismo el que se encarga de desarrollar e implementar proyectos de mejora para el aprendizaje de lenguas, tales como el *LOLIPOP - ELP (Language On Line Portfolio Project – European Language Portfolio)*. Este programa, también conocido como la versión online del Portafolio Europeo de las Lenguas (PEL) se desarrolló entre los años 2004 y 2007 a modo de plataforma plurilingüe y virtual para que todas aquellas personas relacionadas con la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas tuviesen acceso a esta herramienta. El PEL permite que toda aquella persona involucrada en el aprendizaje de una lengua pueda autoevaluar su conocimiento de la misma a través de una serie de tablas en las que se disponen las competencias propias a desarrollar para cada nivel, por lo que cada persona puede ver qué nivel específico tiene para cada destreza de la lengua con la que está trabajando.

Atendiendo a todas estas características podemos apreciar una estructura bastante específica en cuanto a la configuración de los medidores de nivel y las competencias que gira en torno a valores de plurilingüismo y multiculturalidad en un panorama europeo. Entre los objetivos principales del PEL encontramos los siguientes:

- Profundizar en el entendimiento y el respeto mutuo entre ciudadanos en Europa.
- Proteger y promover la diversidad cultural y lingüística.

- Fomentar el desarrollo de la responsabilidad y la autonomía de los usuarios de lenguas extranjeras.
- Fomentar el aprendizaje a lo largo de la vida y el aprendizaje intercultural.
- Proporcionar una descripción clara y transparente de las competencias y calificaciones para facilitar la movilidad y el crecimiento personal.

Podemos ver como los objetivos del PEL marcan claramente un camino a seguir a la hora de enseñar, aprender y evaluar las lenguas. Este camino no es otro que el del reconocimiento de la realidad plurilingüe y multicultural de las sociedades europeas a la hora de facilitar un aprendizaje integral que abarque el estudio de la lengua como el estudio de un sistema lingüístico a la vez que el estudio de una sociedad y una cultura determinadas en favor de, entre otros factores, facilitar la movilidad entre ciudadanos y crear una conciencia europea y un diálogo entre culturas.

### **3.3. La idea de multiculturalidad y la competencia intercultural.**

Si repasamos los estudios y documentos oficiales sobre la importancia del estudio de la cultura y la relevancia de los aspectos culturales en el aula de lenguas extranjera nos encontramos frecuentemente con el uso de las palabras: *competencia intercultural*, pero, ¿a qué nos referimos exactamente con esto?

Como ya hemos visto, a la hora de aprender una lengua extranjera de un modo responsable es inevitable entrar en contacto con la cultura de esa lengua, lo que propicia un encuentro directo con realidades que en muchos casos pueden resultar completamente distintas al modo en el que nosotros contemplamos el mundo. Ante estas situaciones, como personas que deseamos aprender a comunicarnos en esa lengua, debemos mantener una actitud abierta y receptiva que nos permita comprender por qué esa cultura y, por lo tanto, su lengua, se comportan de una manera o de otra.

El estudio de la lengua inglesa en este caso, conlleva el estudio de una cultura que ya de por sí presenta una gran diversidad multicultural, tanto en la heterogeneidad de culturas como en la variedad lingüística, cuya influencia está

prácticamente extendida por todo el mundo, por lo que en un mayor o menor grado debemos ser capaces de reconocer esa variedad y tomarla como una plataforma que favorezca y enriquezca nuestro aprendizaje de la lengua y nunca entorpecerlo.

El multiculturalismo, en el contexto de la enseñanza, se entiende como un fenómeno positivo que parte de la aceptación de la diversidad y la riqueza de la raza humana, en lo que respecta a sí misma y en cuanto a sus ideas, acciones y productos. Toda cultura en mayor o menor medida es diversa y dinámica, y es en el contacto entre culturas donde se producen los diálogos culturales de intercambio de identidades e ideas.

“El intercambio equitativo, así como el diálogo entre las civilizaciones, culturas y pueblos, basados en la mutua comprensión y respeto y en la igual dignidad de las culturas, son la condición sine qua non para la construcción de la cohesión social, de la reconciliación entre los pueblos y de la paz entre las naciones”. (ONU/ Educación, Ciencia y Cultura)

Podemos decir que es la competencia intercultural la que conlleva el desarrollo de una serie de estrategias en el alumno que le ayudan a ‘negociar’ en un acto de comunicación con la otra cultura. En otras palabras, la competencia intercultural contribuye

“a que el alumnado conozca costumbres, formas de relación social, rasgos y particularidades de los países en los que se habla la lengua extranjera, en definitiva, formas de vida diferentes a las suyas” (Se entiende que dicho conocimiento fomentará la tolerancia y la aceptación, acrecentando su interés por distintas realidades sociales y culturales y, con ello), “facilitará la comunicación intercultural porque las lenguas son portadoras de contenidos, rasgos y marcas de las culturas de las cuales son el medio de expresión” (Ibídem: 742), (citado en: Silvina, P. T., 2012: 218).

Por otro lado, esta competencia contribuye a la evolución positiva del alumno y a su formación como individuo autónomo capaz de desarrollar una actitud crítica e intercultural. Todos estos mecanismos le permitirán ser capaz de interactuar en sociedad y convertirse en un posible futuro mediador cultural

capaz de manejar su propio aprendizaje y, a su vez, el de otras personas. Como podemos ver en la siguiente cita:

“Es posible inscribir todos los matices de este objetivo general [el desarrollo de una actitud crítica e intercultural] en el interior de un continuo enmarcado, por un lado, por la idea de curiosidad y de apertura de espíritu, y, por otro, por la de empatía por el otro. Entre estos dos extremos, se sitúan invitaciones a una mayor tolerancia, a una mayor apertura hacia los valores de los otros, a la superación de los estereotipos, a la aceptación del otro en sus diferencias. La adquisición de valores como la solidaridad o incluso la adopción de actitudes positivas con respecto a los valores europeos están presentes igualmente en algunos programas”. (Eurydice, 2001: 167), (citado en: Silvina, P. T., 2012: 218).

En definitiva, el objetivo final del desarrollo de todos los elementos que conforman la competencia intercultural es el desarrollo de lo que se conoce como *interlengua*, que hace referencia a la creación de un sistema lingüístico y cultural propio y, por lo tanto, personal, en el que el alumno va añadiendo y contrastando conocimientos sobre la lengua y su cultura a los que ya poseía previamente; en otras palabras, el alumno deconstruye y construye su identidad a medida que profundiza en el estudio de la lengua. En este proceso el alumno de una segunda lengua, o L2, va desarrollando una competencia comunicativa en la que confluyen elementos tanto de su lengua y cultura maternas como de la ajena. Es esta interlengua la que el alumno activará y adaptará para cada situación y contexto comunicativo, ya que habrá desarrollado los mecanismos para ello.

### **3.4. La competencia intercultural según el MCER.**

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) es el proyecto central de política lingüística propuesto por el Consejo de Europa. En él se muestran todos los proyectos, ideas, procesos y reflexiones que derivan del trabajo realizado por distintos organismos para regular el aprendizaje y la enseñanza de lenguas, en especial, de lenguas extranjeras. Como no puede ser de otro modo, los principios de educación multicultural y el desarrollo de la

competencia intercultural están recogidos en las líneas centrales de los documentos de este proyecto.

Una de las herramientas que facilita este organismo para facilitar y regular el aprendizaje de lenguas es el del Portafolio Europeo de las Lenguas del que ya se ha hablado en secciones anteriores. Como una de las características de este programa podemos encontrar una serie de medidores que, con una intención objetiva, determinan el nivel de competencia intercultural que el alumno ha alcanzado. La tabla<sup>1</sup> que se muestra a continuación se corresponde con estos medidores:



## Descriptores de interculturalidad

Reflexione con ayuda de estos descriptores sobre su competencia intercultural y lo que puede hacer para mejorarla.

	Si	Aún no
Fecha de última reflexión: <input type="text"/> (dd/mm/aaaa)		
• Soy consciente de mi identidad cultural, de mis valores culturales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Soy consciente de la identidad y los valores culturales de mi interlocutor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Conozco los estereotipos que existen sobre mi cultura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Me intereso por las particularidades de otras culturas, como la vida cotidiana (comida, bebida, días festivos, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Me intereso por los datos relevantes de otras culturas (población, historia, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Puedo percibir usos y convenciones de otra cultura, por ejemplo los que se dan al visitar a alguien o en la conversación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Tengo interés por superar los estereotipos que existen en mi cultura sobre otras	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Sé cómo solucionar malentendidos entre personas de distinta cultura a causa de sus diferentes puntos de vista culturales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Soy capaz de ponerme en el lugar de otro y ver las cosas desde su punto de vista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Puedo ser tolerante con otra cultura, con independencia de mi propio convencimiento ético y moral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• <input type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• <input type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Vemos como los medidores presentados se desarrollan en torno a tres cuestiones o competencias básicas:

<sup>1</sup> (Fuente: e-PEL: <https://www.oapee.es/e-pel/bio81.do?modo=M>)



- ¿Es consciente el alumno y conoce elementos de su cultura y de la cultura ajena?
- ¿Se interesa el alumno por conocer la cultura extranjera?
- ¿Es capaz el alumno de actuar como mediador cultural?

Como podemos observar, pese a intentar establecer una serie de medidas objetivas en cuanto a la competencia intercultural del alumno, estos medidores pueden entenderse de manera distinta, ya que cada uno de ellos puede hacer referencia a un amplio abanico de elementos y concepciones sobre uno mismo.

Pese a ello, en otras secciones del PEL podemos encontrar otro tipo de medidores que sí hacen referencia a conocimientos o destrezas más específicos que el alumno haya o no adquirido en la lengua que está estudiando. Estos medidores se encuentran en la sección del portafolio que determina el nivel específico, de un A1 a un C2, en el que se encuentra el alumno.

A continuación, se muestran algunos de estos medidores agrupados por destreza lingüística para el nivel C2 de la lengua, en los que se puede apreciar una mayor concreción en cuanto a lo que el alumno puede o no hacer para cada destreza de la lengua:

- Comprensión auditiva:
  1. Soy capaz de entender, en retransmisiones o material grabado, cualquier tipo de texto oral, incluso con coloquialismos, regionalismos y argot, e identificar matices de significado, el humor y la ironía.
  2. Soy capaz de entender programas de televisión en lenguaje especializado o coloquial, por ejemplo, noticias, reportajes, talkshows, aun cuando el lenguaje sea complejo y el sonido no sea de buena calidad.
- Comprensión lectora:
  1. Soy capaz de entender textos en los que abundan los juegos de palabras, significados implícitos y juicios de valor y en los que se hacen comentarios irónicos o satíricos.

2. Soy capaz de comprender textos escritos en estilo muy coloquial, con expresiones idiomáticas o con argot.

- Destreza para conversar:

1. Soy capaz de participar activamente en conversaciones aun cuando en ellas se utilicen un elevado número de expresiones coloquiales, usos locales y terminología poco habitual.

- Destreza para hablar:

1. Soy capaz de utilizar expresiones idiomáticas y coloquiales mostrando un buen dominio de las mismas.
2. Tengo los recursos para utilizar deliberadamente la ironía, la ambigüedad o el humor.
3. Soy capaz de utilizar recursos estilísticos tales como juegos de palabras, metáforas, connotaciones, etc.

- Destreza para escribir:

1. Soy capaz de escribir una crítica cultural (concierto, obra de teatro, cine, literatura, etc.).
2. Soy capaz de escribir cartas formales complejas, de manera clara y bien estructurada, ya sea para solicitar algo, demandar u ofrecer mis servicios a clientes, superiores o autoridades.

Podemos ver cómo la mayoría de los marcadores para este nivel se relacionan directamente con una serie de habilidades específicas que los alumnos de una lengua van desarrollando o adquiriendo. Estos conocimientos nos permiten interactuar de manera eficiente con nuestro interlocutor, comprendiendo de manera efectiva las ambigüedades de significado, las connotaciones de las palabras, etc., en suma, darnos cuenta de las licencias y las limitaciones en cuanto al uso de la palabra impuestas por la cultura extranjera con la cual estamos interactuando.

Lo que está claro es que, aunque se necesite precisar aún más el campo de aplicación de estos medidores, sí que es verdad que este tipo de trabajos facilitan en gran medida el trabajo, tanto para el profesor como para los alumnos, ya que actúan a modo de directrices que se pueden usar de guía en todo momento para encauzar tanto la práctica docente como el desarrollo de la competencia intercultural de cada alumno.

### **3.5. La función del docente.**

A la hora de desarrollar cualquier actividad el papel del docente cobra gran importancia ya que él es el responsable de diseñar los materiales para trabajar las competencias y contenidos previstos, tanto las destrezas lingüísticas como interculturales, de forma eficaz y adecuada.

En cuanto a la formación intercultural del docente, algunos autores señalan lo siguiente:

“Hoy en día, muchos currículos y programas se refieren a la importancia del aprendizaje intercultural y, más recientemente, a la competencia intercultural. Pese a ello, existe todavía una carencia de “buenas prácticas” y una atención insuficiente a la dimensión cultural/intercultural en la formación del profesorado”. (Silvina, P. T., 2012: 217)

No cabe duda de que es totalmente necesario que el docente tenga unos conocimientos previos y haya desarrollado unas competencias previas en este campo. Lo que ocurre en muchos casos es que esta formación es más que nada teórica, ya que en la práctica no siempre se pone el foco sobre la educación intercultural, mientras que la formación instrumental del alumno acapara toda la atención. Es por esto que no se encuentran fácilmente referentes prácticos en cuanto al uso de las teorías de la educación intercultural en las aulas. Dicho esto, la necesidad de enfatizar este tipo de educación en las escuelas es más palpable que nunca si atendemos a las nuevas tipologías de sociedad multicultural que se están formando día a día en prácticamente todas las regiones de Europa.

Por otro lado, es totalmente imprescindible que el docente asimile su labor de educador en valores e ideas, no tan solo en la parte práctica de la enseñanza de lenguas. Si el docente no mantiene una visión positiva sobre el tipo de educación multicultural es muy difícil que desarrolle su práctica dentro de ésta, aunque así lo marque el currículo. Por lo tanto, podemos decir que

“... el profesorado debe ser un profesional crítico y reflexivo, capaz de promover la tolerancia y el respeto hacia el “otro” . Su papel no es el de mero transmisor de conocimientos de la cultura extranjera. Él mismo debe convertirse en un “aprendiz intercultural”, capaz de promover el trabajo autónomo del alumnado y de adquirir las mismas destrezas y actitudes que pretende desarrollar en este último”. (Silvina, P. T., 2012:224)

El docente debe tener siempre a mano las herramientas adquiridas en su formación previa en este campo y seguir actualizando sus conocimientos constantemente, ya que uno de sus papeles es el de actuar como mediador en situaciones en las que pueden incluso llegar a surgir conflictos a la hora de ‘enfrentar’ o comparar la cultura propia con la ajena. Con las herramientas adecuadas el docente ha de trabajar para que el alumno produzca y trabaje en un clima positivo y con una visión tolerante hacia la cultura de la lengua extranjera, a la vez que, mediante la reflexión constructiva, se deben dejar de lado todo tipo de prejuicios y actitudes aversivas hacia el ‘otro’.

El papel del docente es el de mostrar y analizar las conexiones culturales que se vayan estableciendo a medida que se profundiza en la cultura de la lengua extranjera. Por otro lado, debemos evitar las visiones exóticas o turísticas y centrarnos en las semejanzas y diferencias que hay entre nuestra cultura y la ajena para poder incentivar en nuestros alumnos el desarrollo de una actitud empática y comprensiva.

Este trabajo por parte del docente dará lugar, partiendo siempre del análisis de las necesidades de su grupo de alumnos, a la creación de una *transcultura*, o lo que es lo mismo, un espacio a caballo entre ambas culturas. Será en este mismo espacio donde el alumno comprenderá que la visión que tiene del mundo es producto de su propia cultura, por lo que podrá pasar de la mera tolerancia a la empatía y el entendimiento.

## 4. EL CINE COMO HERRAMIENTA: recomendaciones para la práctica docente

Nos podemos preguntar cómo desarrollar las competencias interculturales en el aula de lenguas, y la respuesta parece sencilla: exponiendo al alumno de manera prolongada a todo tipo de productos culturales propios de la cultura de la lengua meta. Para ello, debemos tener en cuenta que la oferta debe ser diversa y que las actividades que desarrollemos tengan unos objetivos bien marcados.

Hoy en día el acceso a estos recursos con los que poder trabajar la cultura meta es instantáneo y nada costoso. Simplemente a través de la red podemos exponer al alumno a todo tipo de actividades y herramientas con las que se trabajen tanto los contenidos y competencias lingüísticos como culturales. Podemos trabajar tanto con obras literarias como con música y canciones, con prensa, con mapas, etc. Una vez nos ponemos a trabajar con este tipo de materiales la oferta parece ser interminable. En este caso, nos centraremos en los usos del cine como herramienta para desarrollar la conciencia intercultural de los alumnos para que sean capaces de abrir sus mentes a la realidad diversa y multicultural de, en este caso, una parte de la sociedad británica.

### 4.1. El cine y la transmisión de la cultura.

Mediante la elección de una buena película podemos brindar al alumno la oportunidad de contemplar las dinámicas culturales de una sociedad determinada, prestando atención tanto a elementos culturales como pueden ser las tradiciones, valores o identidades, como a los conflictos y resoluciones que de ellos derivan. Como profesores de inglés, tenemos la gran ventaja de que la industria cinematográfica en esta lengua es una de las más prolíficas en el mundo. Fácilmente podemos encontrar películas que reflejen desde eventos particulares al día a día de una sociedad en particular.

En el cine no solo podemos apreciar una serie de elementos pertenecientes a la cultura de la lengua que estemos estudiando, sino que

podemos profundizar aún más en el mensaje que nos transmiten todos los elementos activos que en ella participan. Mismamente atendiendo a la evolución de los personajes podemos darnos cuenta de que no nos encontramos ante una mera fotografía o retrato, en el que la información puede presentarse de manera sesgada, sino que nos encontramos ante un marco dinámico en constante cambio, donde la evolución de la trama, de esos mismos personajes, de los diálogos y de todos los demás elementos que intervengan nos sirven para dar pie a la reflexión y a la profundización.

“De esta forma, y de un modo casi inconsciente, [los alumnos] irán asimilando, interiorizando y entendiendo multitud de aspectos relacionados con los hablantes nativos de la lengua que están aprendiendo y con el mundo anglosajón en general.

Con todo, debemos ser muy cuidadosos a la hora de seleccionar la película y estar atentos para aclararles cualquier distorsión de la realidad que esta pueda realizar ya que el cine, como todo en la vida, no exhibe de una objetividad plena sobre aquello que narra”. (Sánchez Rodríguez, P., y Leal Oliva, A., 2010: 03)

Lo que directamente contemplamos en una película es, en un primer momento, la información que tomamos como base para un posterior análisis que irán surgiendo automáticamente a través de los procesos comparativos, de semejanzas y diferencias, que realicemos entre lo que se nos está presentando de la cultura ajena y lo que conocemos de nuestra propia cultura.

Como ya hemos comentado en apartados anteriores, es esta comunión entre ambas culturas, o espacio intercultural, donde produciremos juicios de valor mediante los cuales conoceremos no solo el cómo y el porqué de la cultura ajena sino también los de nuestra propia cultura, comprendiendo que las valoraciones que hacemos del mundo en el que vivimos están condicionadas por la cultura del espectador que lo contemple. Como señala el autor Hans Schafgans:

“Conectar ambas realidades, es la tarea que se plantea el profesor/a de lengua extranjera. Para ello, teóricamente partiremos de la perspectiva constructivista del aprendizaje significativo, puesto que pensamos que la

adquisición de la L2 es un proceso creativo de construcción. Los alumnos/as se apoyan en todas las estrategias conocidas, no solo de la lengua materna, sino también en el conjunto más amplio que componen todos los conocimientos culturales, sociales o lingüísticos de la lengua meta y de otras lenguas por ellos conocidas”. (Schafgans, H., 1997: 01)

Asumiendo que el cine puede ser tanto un reflejo fiel como una deconstrucción de una sociedad o cultura determinada, podemos decir que también es una herramienta que nos facilita trabajar la lengua de un modo que pocos otros recursos nos permiten. Esto se debe a que en el cine podemos buscar intencionadamente películas que reflejen la gran variedad existente en cuanto a todos los campos de la lengua, especialmente en lengua inglesa.

Atendiendo a la fonética podemos encontrar diversidad de acentos y modos de pronunciar y entonar el discurso dependiendo a su vez, en muchas ocasiones, de a qué grupo cultural pertenezca el emisor de tal discurso. Por otro lado, podemos centrarnos en la semántica y la pragmática y analizar todo tipo de connotaciones que tiene el uso de determinadas palabras en determinados contextos.

El abanico de posibilidades para trabajar la lengua y la cultura que ofrece el cine es muy amplio, pudiendo los alumnos trabajar aspectos que estén relacionados con la cultura con mayúsculas de la que hemos hablado, como aspectos de esa cultura ‘a secas’ tan relevante para desarrollar nuestras capacidades en cada contexto comunicativo.

## **4.2. El cine y la motivación del alumno.**

A la hora de realizar cualquier actividad que implique el uso de alguna herramienta audiovisual, como películas, series, cortometrajes, documentales, etc., podemos tener la certeza de que contamos con una ventaja inicial que ofrece este tipo de recursos: una mayor predisposición del alumno a prestar atención a lo que se va a trabajar en el aula.

El cine, como género audiovisual, cuenta de por sí con una serie de recursos internos que actúan con el fin de captar el interés de la audiencia. Si a esto le sumamos la gran ‘adicción’ que generan hoy en día todos los tipos de recursos que tengan que ver con la estimulación audiovisual, encontraremos en el cine la herramienta perfecta para las clases de idiomas.

En resumen, la motivación, en general, y la motivación del alumno se pueden definir en estos mismos términos:

“La motivación es lo que induce a una persona a realizar alguna acción. En el caso de la enseñanza nos referimos a la estimulación de la voluntad de aprender. No debemos entender la motivación como “una técnica” o un “método de enseñanza” sino como “un factor” que siempre está presente en todo proceso de aprendizaje”. (Mora, C., 2007), (citado en: N. Ruiz de Clavijo, B., 2009: 01)

“La falta de motivación es señalada como una de las causas primeras del deterioro y uno de los problemas más graves del aprendizaje, sobre todo en educación formal. Numerosas investigaciones realizadas han mostrado la importancia de la motivación en el aprendizaje, sin motivación no hay aprendizaje”. (Huertas, 1997; Pozo, 1999; Míguez, 2001), (citado en: N. Ruiz de Clavijo, B., 2009: 01)

Como podemos ver, la motivación es uno de los factores centrales en el aprendizaje de los alumnos, ya que la falta de motivación o, lo que es lo mismo, la falta de interés por continuar desarrollando nuestros conocimientos y competencias en una materia, es el primer paso hacia el abandono o fracaso total del aprendizaje.

Como docentes debemos tener en cuenta que no cualquier película, por mucho que podamos aprovechar de ella para nuestras actividades, es óptima para motivar al alumno. Debemos buscar siempre aquellos materiales que cuenten con un factor lúdico importante que, junto con otros componentes, sumen puntos a la hora de atraer la atención del alumno sobre lo que se está trabajando. Es el cine el que se debe adaptar al alumno en primera instancia, atendiendo a diversos factores, como su edad o sus gustos, para que el alumno pueda posteriormente adaptarse al mensaje del cine. Nunca podremos empezar



unas sesiones con un tipo de material determinado totalmente ajeno al alumno que choque con su mundo de tal manera que no se puedan trazar nexos de unión entre ambos. Como se señala en la siguiente cita:

“La seducción que pretendemos lograr mediante el uso del cine debe ser percibida por el alumno/a como un juego en el que nosotros los docentes debamos ser capaces de introducir ciertas normas y controlar la dinámica de la actividad de modo casi invisible. El alumno/a no nos debe de ver como alguien que pone límites sino como la persona que les ayuda y aconseja acerca del camino a seguir. De esta forma, eliminaremos un importante obstáculo y el éxito estará mucho más cerca.” (Sánchez Rodríguez, P., y Leal Oliva, A., 2010: 07)

Podemos ver como el cine nos permite poner en contexto una cultura y una lengua determinadas y traerlas al aula de manera directa a través de un medio que contribuye a la motivación y, en definitiva, al estímulo del aprendizaje en el alumno.

## 5. PROPUESTA DIDÁCTICA

Habiendo realizado una breve revisión del marco teórico que sustenta las conexiones entre cultura y lengua, presentaré en las próximas páginas una serie de ejercicios y actividades que, debido al nivel de manejo de la lengua que se requiere en ellas, irán dirigidas a alumnos con un B1 o un B1+ de nivel, lo que se correspondería más o menos con Segundo curso de Bachillerato.

El objetivo general de esta propuesta didáctica será el de mejorar por una parte las destrezas lingüísticas de los alumnos y, por otro lado, desarrollar su competencia intercultural, todo ello a través del cine como herramienta. Con tal fin, se trabajará para que los alumnos consigan permeabilizar elementos de la cultura ajena para conseguir crear ese espacio personal intercultural y esa *interlengua* para finalmente ser capaces de desarrollar una serie de estrategias que les permitan hacer un uso adecuado de la lengua extranjera en una gran variedad de situaciones y contextos comunicativos.

Estas películas actuarán como una ventana a través de la cual los alumnos podrán observar ciertos rasgos del multiculturalismo en la sociedad británica e ir acostumbrándose a una realidad que a muchos les pueda resultar totalmente ajena.

## 5.1. Las películas.

Las películas que he seleccionado para esta propuesta didáctica muestran aspectos de la diversidad social que existe en Reino Unido. Los conflictos que generan todo tipo de situaciones de cargado carácter cultural en ambas cintas dan pie a cuestionar y ampliar la visión personal que tengan los alumnos sobre la sociedad británica y a desarrollar esa competencia intercultural de la que hemos hablado anteriormente. A continuación, se muestra la ficha técnica de cada una de ellas:

- *East is East* (“Oriente es Oriente”)

Año: 1999

Duración: 96 min

Director: Damien O'Donnell

Guión: Ayub Khan-Din

Música: Deborah Mollison

Fotografía: Brian Tufano

Género: Comedia / Drama / Inmigración / Adolescencia

**Sinopsis:** Un padre de familia pakistaní que emigró en su día a Reino Unido lucha a diario por hacer que sus hijos, de madre inglesa, continúen las tradiciones ancestrales de la cultura de su país natal y se alejen de las tentaciones de la sociedad británica de la época. Los hijos se distancian cada vez más de las tradiciones paternas y de la autoridad de su padre.

- *Bend it like Beckham* (“Quiero ser como Beckham”)

Año: 2002

Duración: 110 min

Director: Gurinder Chadha

Guión: Gurinder Chadha, Paul Mayeda Berges, Guljit Bindra

Música: Craig Pruess

Fotografía: Jong Lin

Género: Comedia / Drama / Romance / Adolescencia / Deporte/ Inmigración

**Sinopsis:** Jess, una adolescente nacida en Reino Unido cuyos padres son emigrantes indios, se ha de revelar contra los planes y expectativas que éstos tienen sobre su futuro para perseguir sus propias pasiones: jugar en la liga femenina de fútbol.

## 5.2. Análisis de los argumentos para una propuesta intercultural.

Tanto en *East is East* (“Oriente es Oriente”) como en *Bend it like Beckham* (“Quiero ser como Beckham”) podemos encontrar una gran diversidad de temas que pueden ser muy útiles en el aula tanto para el desarrollo de destrezas culturales y lingüísticas en lengua inglesa, como para el desarrollo social de los alumnos.

En este caso en particular he decidido escoger estas dos películas ya que ofrecen un amplio panorama de ciertos sectores culturales en Reino Unido, a la vez que resultan atractivas para el alumnado ya que mecanismos como la ironía, el sarcasmo y el humor están muy presentes a la hora de desarrollar temas complejos, muchos de ellos expuestos a través de la perspectiva de personajes adolescentes.

En *East is East* la trama gira en torno al día a día de una familia formada por un padre de familia llamado George Khan, de origen pakistaní, casado con una mujer inglesa, Ella Khan, y sus siete hijos, todos ellos nacidos en Reino

Unido. A través de las relaciones que mantienen los miembros de esta familia entre sí y los lazos que los unen a la comunidad en la que viven podemos apreciar los distintos matices de lo que representa ser un inmigrante pakistaní en una ciudad como Salford, en el Gran Manchester.

Por una parte, se hace patente la gran barrera cultural que se ha establecido entre George y sus hijos, producto de la desvinculación que sienten estos últimos con respecto a la tradición pakistaní de su padre, probablemente causada por haber nacido en Reino Unido, y como consecuencia del régimen estricto al que se ven sometidos. Como ejemplo de ello, podemos ver como a lo largo de la película se nos presentan varias situaciones en las que los hijos de George se refieren a los demás pakistaníes que aparecen en escena como a *ellos*, en lugar de usar el pronombre *nosotros*, lo que claramente nos muestra su desvinculación de este grupo. Del mismo modo, podemos apreciar las divergencias de pensamiento en cuanto a los nacionalismos de un inmigrante de primera generación, como es el caso de George, y los hijos, ya nacidos en Reino Unido, de estos primeros inmigrantes. Mientras que los primeros luchan a toda costa por mantener su identidad nacional primigenia, a menudo recluyéndose en 'guetos culturales' y abogando por la separación social, los segundos se sienten parte de la nación en la que han crecido, luchando en muchos casos por conciliar ambas identidades. Esta película en particular nos muestra los conflictos que surgen a causa de esta lucha.

Por otro lado, podemos analizar también las relaciones existentes entre la familia Khan y los demás grupos de inmigrantes que aparecen, como por ejemplo los indios, hacia los que George siente una gran aversión, y entre los Khan y los miembros nativos de la comunidad británica de la época. Por ejemplo, podemos ver como el racismo exacerbado de algunos británicos hacia estos grupos de inmigrantes, siendo uno de sus propulsores el parlamentario Enoch Powell, queda representado en la figura de Mr. Moorhouse, vecino de los Khan, que irónicamente tiene dos nietos que están enamorados de una hija y un hijo del señor Khan.

Si reflexionamos sobre los temas que trata esta película, como son la violencia de género, los matrimonios concertados, la homosexualidad, las relaciones paterno filiales, los conflictos raciales, etc., podemos ver como el

director hace uso de herramientas cómicas para compensar la gran carga dramática de la misma. La seriedad de estos temas y la aparente irrelevancia y comicidad en su exposición hacen de esta película una buena elección para trabajar en el aula.

En *Bend it like Beckham* aparece en escena una familia de inmigrantes indios compuesta por el matrimonio Bahmra y sus dos hijas. Jessminder, la menor de las dos, es el personaje sobre el que gira la trama principal de la cinta. En esta película podemos observar cómo se desarrollan los mismos conflictos familiares en relación a la disyuntiva de los hijos de inmigrantes entre seguir las expectativas de sus padres o perseguir los deseos propios.

En este caso en particular resulta interesante ver cómo es la madre de Jess la representante de la más estricta tradición Sikh, aunque el padre de familia, al igual que en *East is East*, siempre tiene el poder de decisión. La única obsesión de Mrs. Bhamra es criar a sus hijas siguiendo la estricta educación tradicional de su país para que encuentren un marido adecuado. Ante esta situación Jess se revela y decide jugar al fútbol pese a la prohibición explícita de sus padres, siendo este deporte uno de los grandes temas de esta película. Jess utiliza el fútbol como vía de escape, por lo que pasamos a ver en este deporte un elemento que ayuda a derribar barreras culturales e ideológicas, no solo para miembros de la comunidad Sikh, como puede ser Jess, sino también para personas como Jules, una adolescente británica totalmente ajena a la cultura de Jess.

En esta película podemos ver situaciones relacionadas con el racismo, aunque no con la misma intensidad que en la película anterior. Temas como la feminidad, las relaciones familiares, la cultura Sikh y sus restricciones y las relaciones entre adolescentes, entre otros, son los ejes centrales de la trama que, debido a su carga cómica y como complemento a la temática de *East is East* se presentan como buena opción para trabajar en el aula.

### **5.3. Visionado de las películas.**

Partiendo siempre de la tipología de grupo que tengamos y de la planificación del curso podremos adaptar las sesiones de visionado a las necesidades y tiempos de los que disponemos con nuestros grupos de alumnos.

Por una parte, podemos organizar directamente unas sesiones específicas para ver las películas completas en el aula, aunque hay que tener en cuenta que para cada película se necesitará ocupar al menos dos o tres sesiones lectivas con el grupo. Si no disponemos de este tiempo, podemos realizar una selección de las escenas que consideremos esenciales para las actividades que vamos a trabajar con el grupo, aunque en este caso será necesario organizar alguna actividad más de apoyo a las escenas, previa al visionado, con el fin de contextualizar estos mismos fragmentos y presentarlos como un todo.

En mi opinión, dado el nivel en lengua inglesa correspondiente a los grupos de Segundo de Bachillerato, creo que siempre que se vaya a realizar alguna actividad relacionada con el visionado de películas o cualquier otro recurso audiovisual es necesario hacer uso de los subtítulos, preferiblemente en inglés, y más aún si se va a trabajar con el lenguaje que aparece en las películas de manera específica, ya que de este modo los alumnos tendrán un aporte visual aparte de la emisión auditiva.

### **5.4. Estructura, objetivos y contenidos generales de la propuesta.**

Esta propuesta se centra en el análisis de varios de los temas centrales que aparecen en ambas películas. La lengua inglesa en sí se trabajará de manera explícita en algunas de las sesiones, aunque principalmente se utilizará como herramienta vehicular para trabajar las cuestiones de tipo cultural, siendo las destrezas de comprensión lectora y auditiva y expresión escrita y oral las que más se van a trabajar.

La propuesta cultural girará en torno al estudio de ambas cintas y se estructurará de acuerdo a la temática común de ambas que se vaya a trabajar en cada sesión. Cada tema tendrá una sesión, siendo tres temas para trabajar en el aula y otros dos de trabajo para casa. En estas sesiones se trabajará principalmente a partir del análisis de las películas, junto con información extra en muchos casos relacionada con una selección de escenas de las cintas, intentando relacionar siempre que se pueda los elementos a estudio con la propia experiencia y conocimientos previos del alumno.

Como objetivos generales de la propuesta se plantean los siguientes:

- Apreciar las lenguas como los vehículos discursivos de una conciencia cultural determinada, que combinan tanto elementos lingüísticos como culturales; en especial, la lengua inglesa.
- Despertar una actitud crítica y reflexiva en los alumnos ante las dinámicas socioculturales del mundo actual, principalmente de la sociedad británica.
- Facilitar estrategias para el diálogo intercultural.
- Reflexionar sobre varios de los temas que aparecen en las películas, como son la xenofobia, el racismo o las relaciones familiares y trabajar para conseguir visiones positivas por parte de los alumnos en lo que respecta a estos temas.
- Reflexionar sobre la diversidad cultural en Reino Unido.
- Favorecer actitudes de tolerancia y respeto hacia otras culturas y grupos étnicos.
- Dejar de lado las visiones estereotipadas de la sociedad y mirar hacia las particularidades y contextos personales de cada individuo o grupo.
- Apreciar y analizar distintos tipos de discurso en lengua inglesa atendiendo a diversos elementos, como son el estudio de los acentos o las jergas.
- Desarrollar las distintas destrezas en lengua inglesa al servicio del análisis de la cultura, la asimilación de conceptos y el intercambio de ideas.

Como contenidos principales presentes en las distintas actividades se proponen los siguientes:

- Inmigración en Reino Unido.

- Culturas británica, pakistaní e india.
- Mecánicas de las familias de inmigrantes Bahmra y Khan que aparecen en ambas películas.
- Lenguaje variado perteneciente a varios de los personajes principales de las cintas.
- Discursos y actitudes de corte racial, en especial, 'Rivers of Blood' de Enoch Powell.
- El deporte y cómo se presenta en las películas.

## 5.5. Actividades.

Propuesta Didáctica:

### Multicultural Britain: South Asian immigrants

**Activity 1 / (1 session: homework – via Moodle): South Asia - Cultural Background, a Webquest.**

*Esta actividad se presenta a modo de introducción para que los alumnos conozcan ciertos datos y elementos básicos sobre las culturas india y pakistaní y la inmigración en Reino Unido con la intención de contextualizar las películas. Es una actividad que se realizaría previamente al visionado de las películas vía Moodle*

Objetivos:

- Trabajar eficientemente con las TIC, siendo capaces de seleccionar información relevante en un texto.
- Tomar contacto con la diversidad cultural en Reino Unido, en particular, con los grupos a estudio.
- Desarrollar la comprensión lectora.



## Session 1:

### South Asia / Cultural Background; a Webquest.

- What do you know about immigrants in the UK? What are the main groups of immigrants in the United Kingdom? Do you know anything about countries like India or Pakistan and their connections to the UK? By the end of this Webquest you will be able to answer these questions and a lot more.

Photo: [https://www.wikiwand.com/simple/South\\_Asia](https://www.wikiwand.com/simple/South_Asia)

- **Task:**

Complete the different questions in this Webquest by accessing the links provided in the final section. You have 55 minutes to complete it. Grammatical accuracy is compulsory.



- **Geography:**

1. How many geographic divisions can we establish in the Asian continent?
2. How many countries are included in the cultural and geographical region known as South Asia? Can you locate them on the map?
3. Great part of the economy of this area is based on its natural resources. Can you name some of them?

- **Culture:**

Country	Population (World ranking)	Official Languages	Main Religious and	Other Cultural elements

			<b>cultural groups</b>	<b>(sports, entertainment industry...)</b>
<b>India</b>				
<b>Pakistan</b>				

- **Relations with Great Britain:**

1. Why is the year 1947 relevant to the history of both countries?
2. Can you recognize any features in the cultural traditions of both countries inherited from the influence of the British Empire?
3. What are the main groups of immigrants living in the United Kingdom?
4. What are the prospects for future immigration in London?

Photo: Daily Mail, Online edition



- **Links:**

1. [https://www.wikiwand.com/simple/South\\_Asia](https://www.wikiwand.com/simple/South_Asia)
2. <https://www.wikiwand.com/simple/India>
3. <https://www.wikiwand.com/simple/Pakistan>
4. <http://www.dailymail.co.uk/news/article-2950401/How-one-three-Londoners-born-abroad-areas-live-in.html>

**Activity 2 / (1 session: 55 min): Film Characters: The Khan and the Bhamra families.**

*En esta actividad se pretende que los alumnos construyan un marco descriptivo de los distintos miembros de las familias de inmigrantes que aparecen en ambas*

*películas. Con ello se realizará posteriormente una comparación de ambas atendiendo a las semejanzas y diferencias de ambas culturas y ambas dinámicas familiares. Finalmente se realizará una actividad de cierre de sesión en la que los alumnos debatirán sobre diversos temas en relación a la actividad familiar que se nos presenta en las películas.*

Objetivos:

- Desarrollar una capacidad de análisis que vaya más allá de lo superficial, atendiendo a las particularidades de cada persona.
- Expresar opiniones de un cierto grado de complejidad en lengua inglesa.
- Comprender y respetar las motivaciones y acciones que definen a cada uno de los personajes.
- Potenciar el trabajo por grupos e individual.
- Trabajar la producción escrita y la interacción y expresión oral en lengua inglesa.

### Session 1:

#### Part 1: 40 min. (*The Khan and the Bhamra*).

For this first part of the session you have to check your notes in order to describe the personality traits of each member of the Khan and the Bhamra families (you can use adjectives such as: sympathetic, supportive, authoritative, demanding, submissive, rebellious, religious, ironic...). The characters' quotations provided below can help you in the process. Work dynamic: Groups of three. You must only use English with your classmates.



<b><i>KHAN</i></b>	<b><i>BHAMRA</i></b>
George:	Mr. Bhamra:
Ella:	Mrs Bhamra:
Tariq:	Pinky:
Meenah:	Jess:
Saleem:	
Abdul:	
Maneer:	
Sajid:	

#### **Quotes:**

George: “Pakistani sons show respect.” / “I your husband. You should agreeing with me like proper Muslim wife!”

Ella: “No, you should be ashamed, George. Because you're not interested in these kids being happy. You just want to prove to everybody what a great man you are. Because you're ashamed of me, George, and you're ashamed of our kids. And you won't even admit it.”

Mr. Bhamra: “When those bloody English cricket players threw me out of their club like a dog... I never complained. On the contrary, I vowed that I will never play again. Who suffered? Me. But I don't want Jessie to suffer. I don't want her to make the same mistakes that her father made of accepting life, accepting situations. I want her to fight. And I want her to win... because I've seen her play. She is brilliant! I don't think anybody has the right of stopping her. Two daughters made happy in one day. What else can a father ask for?”

Mrs. Bhamra: “What family would want a daughter-in-law who can run around kicking football all day but can't make round chapatis?”

Jess: “Anyone can cook aloo gobi, but who can bend a ball like Beckham?”

- Now, answer the following questions:
1. Who is the member in each family that represents eastern traditional values to a greater extent?
  2. Why do you think Mr. Khan and Mrs. Bhamra are so strict about the education of their children? What is it that they want to achieve?
  3. What similarities and differences can you find in the behavior of the children in both families? Why do they act that way?

**Part 2: 15 min. (*Debate: Family dynamics*).**

1. To which character do you relate most closely? Why? Does this reveal anything about your family's dynamic?
2. Which character's attitude is it that you are unable to relate to? Why?
3. Do you find any excuses for Mr. Khan's behaviour?

**Activity 3 / (1 session: 55 min): Urdu / Muslim and Sheik / Hindi cultural elements.**

*En la primera sección esta actividad los alumnos tendrán que analizar una serie de fotogramas en los que aparecen elementos relacionados con las culturas que se representan en ambas películas. Los alumnos deberán señalar la relevancia que tienen tales elementos en estas culturas y la relevancia que tienen en el desarrollo de la trama. En la segunda sección los alumnos deberán analizar otro conjunto de fotogramas relacionados con diversas escenas en las que se muestra el choque generacional entre culturas. Para finalizar, la actividad recoge una breve sección en la que se relacionan directamente el lenguaje y las implicaciones culturales que derivan de sus usos.*

**Objetivos:**

- Acercar al alumno a otras culturas y analizar la relevancia de ciertos elementos culturales.



- Contemplar las culturas como sistemas de estructuras universales compartidos por diversas sociedades a la vez que se valoran las particularidades.
- Desarrollar la capacidad de análisis cultural del alumno dejando atrás la perspectiva turística.
- Trabajar la producción escrita y la interacción y expresión oral en lengua inglesa

### Session 1:

#### Part 1: 20 min. (*Muslim / Hindi cultures*).





1. Work in pairs: look at the previous pictures and describe them to your partner. Try to remember as much as you can about the scene they belong to.
2. Analyse the relevance of each cultural symbol within the culture in which they are produced and within the storyline of both films.
3. Are these symbols exclusive to these cultures? Can you create links between the Muslim and Hindi cultures to your own?



## Part 2: 20 min. (*Cultural clash*).







1. To begin with, follow the same steps as in exercise one.
2. What do all these pictures have in common? If you have any doubts we can replay some of them.
3. Analyse some of the causes and consequences of each breaking point.

### Part 3: 15 min. (*Language section*).

- Joe: Look, Jess. I saw it. She fouled you. She tugged your shirt. You just overreacted, that's all.

Jess: That's not all. She called me a paki. But I guess that's something you wouldn't understand.

Joe: Jess, I'm Irish. Of course I understand what that feels like.

- Pinky: Well you fancying your gorah coach is OK with me. Besides, he's quite fit!

1. What do the words in blue mean? Which cultural connotations arise from their use? Do you know any other words in English to name cultural groups?
2. Why does Mrs. Khan change register when she is in front of the Shah family in her parlour room? What are the implications?





#### **Activity 4 / (1 session: 55 min): Racism and politics.**

*Esta actividad se centra en el análisis de ciertas actitudes racistas por parte de algunos miembros de la sociedad. Principalmente, se analizará la figura de Mr. Moorhouse y su papel en la película 'East is East' a través del uso de una selección de escenas e imágenes. En la segunda parte de esta sesión los alumnos leerán y analizarán varios extractos del famoso discurso 'Rivers of Blood' de Enoch Powell, al que se hace referencia en la película.*

Objetivos:

- Desarrollar una capacidad de análisis sobre las motivaciones que puede haber tras actitudes racistas y las consecuencias de estas acciones.
- Expresar opiniones de un cierto grado de complejidad en lengua inglesa.
- Potenciar el trabajo por grupos e individual.
- Acercar al alumno al estudio de personajes y textos reales ('*Rivers of Blood*' speech) tan íntimamente ligados a la historia cultural reciente de Reino Unido.
- Trabajar la producción escrita y la interacción y expresión oral en lengua inglesa, así como la comprensión lectora.

#### **Session 1:**

##### **Part 1: 15 min. (Mr. Moorhouse).**

(Scenes: [6' 05" – 6' 45"], [49' 00" – 49' 22"]).

1. What does he think about the Khan family? What do you think are his views on race and ethnicity?
2. Mr. Moorhouse's display throughout the film is surrounded by a comic atmosphere. Can you remember any situations denoting irony or sarcasm by analyzing his household?
3. Do you remember any situations concerning racism in *Bend it like Beckham*?

Clues: you can analyse the relation of his own grandchildren with the Khan family.



## Part 2: 40 min. ("Rivers of Blood" speech).

Read the following excerpts from the so-called Rivers of Blood speech by Enoch Powell at the Conservative Association meeting in Birmingham on April 20 1968.

### *'Rivers of Blood' speech*

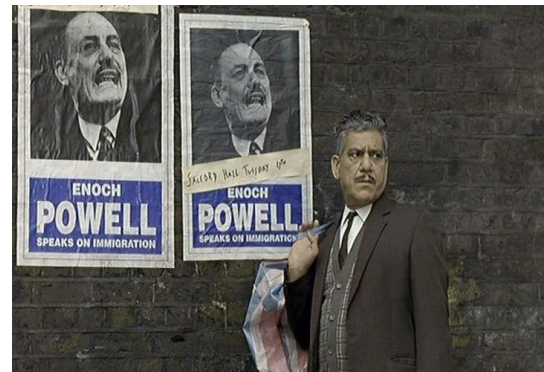


"Whole areas, towns and parts of towns across England will be occupied by sections of the immigrant and immigrant-descended population."

“In 15 or 20 years, on present trends, there will be in this country three and a half million Commonwealth immigrants and their descendants.”

“Already by 1985 the native-born would constitute the majority. It is this fact which creates the extreme urgency of action now, of just that kind of action which is hardest for politicians to take, action where the difficulties lie in the present but the evils to be prevented or minimised lie several parliaments ahead.”

“But while, to the immigrant, entry to this country was admission to privileges and opportunities eagerly sought, the impact upon the existing population was very different. For reasons which they could not comprehend, and in pursuance of a decision by default, on which they were never consulted, they found themselves made strangers in their own country.”



“The other dangerous delusion from which those who are wilfully or otherwise blind to realities suffer, is summed up in the word "integration." To be integrated into a population means to become for all practical purposes indistinguishable from its other members. Now, at all times, where there are marked physical differences, especially of colour, integration is difficult though, over a period, not impossible.”



“For these dangerous and divisive elements the legislation proposed in the Race Relations Bill is the very pabulum they need to flourish. Here is the means of showing that the immigrant communities can organise to consolidate their members, to agitate and campaign against their fellow citizens, and to overawe and dominate the rest with the legal weapons which the ignorant and the ill-informed have provided. As I look ahead, I am filled with foreboding; like the Roman, I seem to see "the River Tiber foaming with much blood.”

Source: <http://www.telegraph.co.uk/comment/3643823/Enoch-Powells-Rivers-of-Blood-speech.html>

- Now, answer the following questions:

1. What do you think was the purpose of this speech?
2. From his own words, what is Powell's attitude towards immigrants?
3. How does he define immigrants or foreign citizens? What kind of vocabulary does he use?
4. Do you know of any current examples in the political or social arenas that could relate to the message of this speech?
5. Can you share with your classmates your general views on immigration?

### **Activity 5 / (1 session: homework): writing your own ideas.**

En esta actividad los alumnos tendrán que escribir una composición breve sobre alguno de los temas que se han tratado en las sesiones anteriores. El fin de esta actividad es el de evaluar el desarrollo de los alumnos en cuanto a su nivel de análisis en lengua inglesa.

Objetivos:

- Practicar la capacidad de análisis y la capacidad de relacionar conceptos e ideas.
- Desarrollo de la destreza escrita en lengua inglesa.

### **Session 1:**

Write a short commentary on one of the topics we have discussed in the previous sessions. Try to relate your analysis with some scenes in both films. 200 - 250 words.

Topic examples:

- The role of sport in *Bend it like Beckham*: its cultural implications.
- The politics of racism: racist attitudes.
- Patriarchal authority in *East is East*.
- ...

## 5.6. Evaluación.

Criterios de evaluación:

- Especial atención a la participación en el aula y a las intervenciones relevantes para el tema que se esté tratando.
- Atención a la originalidad y al nivel de análisis personal de cada alumno.
- Observación del buen funcionamiento de las parejas y los grupos de trabajo.
- Corrección gramatical en la producción escrita y adecuación al tema.

Herramientas de evaluación:

- Como complemento a los recursos habituales para evaluar la producción en lengua inglesa del alumno, a la hora de evaluar la competencia intercultural el profesor podrá hacer uso de los medidores de la competencia intercultural propuestos en el “Portafolio Europeo de las Lenguas” para este nivel. Así mismo, los propios alumnos también serán capaces de evaluar alguna de las competencias que han mejorado haciendo uso de la misma herramienta.

La evaluación de la unidad didáctica estará compuesta por las calificaciones obtenidas en cada actividad. Con este fin, el profesor seguirá la siguiente tabla de evaluación:

Trabajo personal	Contenidos lingüísticos: claridad y precisión en la expresión en las actividades propuestas.  40%
	Contenidos culturales: Desarrollo explícito de las actitudes y habilidades

	correspondientes al desarrollo de la competencia intercultural.  35%
Interés y dinámica de trabajo individual y/o de grupo	10%
Participación, relevancia en las intervenciones, actitud positiva respecto a los temas que se tratan y pronunciación.	15%

## 6. CONCLUSIÓN

Como hemos visto en secciones anteriores de este trabajo, la realidad lingüística y la cultural deben ir ligadas en la enseñanza de una lengua extranjera si pretendemos que el alumno desarrolle una competencia lingüística efectiva.

A menudo podemos comprobar como los docentes de lenguas extranjeras se centran prioritariamente en la enseñanza de los saberes puramente lingüísticos que, sin duda, son también necesarios para el manejo correcto de la lengua, pero que por sí solos no garantizan que el alumno de lenguas adquiera los conocimientos necesarios para comunicarse en el mundo real, ya que esto significa comunicarse en una gran variedad de situaciones y contextos en los cuales la cultura de cada sociedad define en muchos casos los usos, licencias y restricciones de ese acto comunicativo.

Todo proceso de aprendizaje de lenguas que aúne el estudio de cultura y lengua supone un acto de democratización de la enseñanza, ya que la lengua no es propiedad de un grupo social determinado, sino que tiene aportaciones de todos los grupos que entran en contacto con la misma. El reconocimiento de esta diversidad cultural en las lenguas, que se traduce directamente en diversidad lingüística, permite que el alumno sea capaz de realizar un aprendizaje integral

que se responda con la realidad global de las lenguas, más aún si la lengua en cuestión es el inglés.

La tarea del docente no es nada fácil, ya que no solo debe poseer una gran variedad de conocimientos generales actualizados sobre las culturas de las lenguas con las que trabaja, sino que debe ser capaz de seleccionar buen material didáctico de entre la gran cantidad de recursos a los que hoy en día se tiene acceso. En estos casos, el material real, ya sean periódicos, películas, cartas, discursos, documentos oficiales, vídeos, etc., parece ser el recurso que mejores resultados puede dar a la hora de aprender una nueva lengua, ya que, teniendo en cuenta que el grado de comprensión del material real depende del nivel personal del alumno, proporciona una gran cantidad de información, tanto a nivel lingüístico como cultural de la sociedad en la que se ha producido, pudiendo hacer un análisis mucho mayor del que se haría si únicamente trabajásemos con material adaptado.

En el cine es en concreto una herramienta de trabajo bastante completa, ya que en las películas podemos encontrar un recurso inagotable de esa variedad lingüística y cultural de la que estamos hablando, a la vez que se nos permite analizar los marcos particulares en los que se producen determinados usos del lenguaje en contextos reales, o que al menos no se aleja mucho de las situaciones cotidianas con las que cualquier hablante de la lengua se puede encontrar.

## 7. BIBLIOGRAFÍA

De Grève, M., y Van Passel, F. (1971). *Lingüística y Enseñanza de Lenguas Extranjeras*. Madrid: Fragua.

Harris, M. (1982). *Introducción a la antropología general*. Madrid: Alianza Editorial.

Miquel, L., y Sans, N. (2004). El componente cultural en las clases de lengua. *Revista electrónica de didáctica / ELE*. (Nº 0). (p. 1-13).



Dubbs, Patrick J., y Whitney, Daniel D. (1980). *Cultural contexts: making anthropology personal*: Allyn & Bacon.

Navarrete Ruiz de Clavijo, B. (2009). La motivación en el aula: funciones del profesor para mejorar la motivación en el aprendizaje. *Revista Innovación y Experiencias Educativas*. (Nº 15). (p. 1-9).

Sánchez Rodríguez, P., y Leal Oliva, A. (2010). La influencia del cine en la enseñanza de una lengua extranjera. *Revista Innovación y Experiencias Educativas*. (Nº 26). (p. 1-9).

Schafgans, H. (1997). Utilización de materiales auténticos en la enseñanza de las lenguas extranjeras: Alemán L2. *Encuentro. Revista de Investigación e Innovación en la clase de idiomas*. (Nº 9). (p. 1-8).  
<http://encuentrojournal.org/textcit.php?textdisplay=209>

Silvina, P. T. (2012). Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Porta Linguarum*, (Nº 21). (p. 215-226).

Taylor, E. B. (1871). *Cultura Primitiva*, 1. Los orígenes de la cultura. Madrid: Ayuso.

### **Bibliografía de organismos oficiales.**

Consejo de Europa (2004-7): *Portafolio Europeo de las Lenguas*:  
<http://www.coe.int/en/web/portfolio/home>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura: *Diálogo Intercultural*:  
<http://www.unesco.org/new/es/culture/themes/dialogue/intercultural-dialogue/>

Portafolio Europeo de las Lenguas (versión electrónica):  
<https://www.oapee.es/e-pel/bio81.do?modo=M>